

Дубасенюк О.А. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 13-18.

УДК 371.2 (09)

О.А. ДУБАСЕНЮК

доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

У статті йдеться про специфіку педагогічної діяльності та педагогічну дію, яка виступає її елементарною одиницею; на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних учених щодо ролі педагогічної дії у контексті задачного підходу розглядаються особливості та етапи підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії.

В статье речь идет о специфике педагогической деятельности и педагогическом действии, которое выступает ее элементарной единицей; на основе анализа отечественных и зарубежных ученых относительно роли педагогического действия в контексте задачного подхода рассматриваются особенности и этапы подготовки будущих учителей к реализации педагогического действия.

The article outlines the question about peculiarities of pedagogical activity and pedagogical action being its elementary unit; on the basis of the analysis of native and foreign scientists concerning the role of pedagogical action in the context of the task approach the features and stages of training the prospective teachers to realization of pedagogical action are analyzed.

Докорінні зміни у житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів. Проблеми теорії та методики педагогічної підготовки майбутнього учителя-вихователя досліджуються в працях Є.С.Барбіної, Н.В. Гузій, І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, М.П. Лещенко, С.О.Сисоєвої, Л.О.Хомич тощо. Проте потребують подальшої розробки питання теорії та практики підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії, особливості їх застосування при вивченні предметів педагогічного циклу [7]. Загальнопедагогічні підходи визначеної проблеми до аналізу досліджуваної проблеми успішно розробляються в працях Г.О.Балла, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.І.Міщенко, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спірина тощо [1; 3; 4; 6; 11].

Метою статті є викладення результатів інтегрального осмислення можливостей теорії та практики педагогічної дії у процесі педагогічної освіти засобами задачного підходу.

На думку В.О. Сластьоніна, основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту [11]. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що притаманне усім формам педагогічної дії (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді тощо), але не зводиться до жодної з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, яке виражає й всезагальне, і все багатство окремого. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності. Педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, педагог на теоретичному рівні співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

Пізнавальна задача, будучи вирішеною на психологічному рівні, потім перетворюється у форму практичного перетворювального акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами і об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дій учителя. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить в форму пізнавальної задачі, умови якої стають дедалі більш повними. Таким чином, діяльність учителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес розв'язання множини задач різних типів, класів і рівнів. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їх розв'язання ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко потребують напруженої роботи думки, аналізу множини чинників, умов та обставин. Крім того шукане не представлено у чітких

формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Вирішення взаємопов'язаного ряду педагогічних задач дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до різних результатів. Це пояснює, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових підходів до розв'язання педагогічних задач.

Дія – це елементарна, одиниця діяльності, мета якої елементарна і така, що не розкладається на найпростіші компоненти. Мимовольна передбачувана активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Здійснення будь-якої складної діяльності вимагає виконання ряду дій. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того які вони – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. На відмінну від власне діяльності, дія не має самостійного мотиву, а підпорядковується тієї діяльності, зміст якої вона утворює. Відносна ж самостійність діяльності полягає у тому, що одне й теж може бути складовою різних видів діяльності [8, с. 113-114].

Зберігаючи при цьому свою пряму мету, воно, за О.М. Леонтьєвим, змінюється лише за своєю мотивацією і, відповідно, за своїм сенсом для суб'єкта, а це означає, і за своєю напругою, емоційному забарвленню та ін. [5]. Аналіз практичної і теоретичної, пізнавальної діяльності засвідчив, що психічні процеси, які включені у такі види діяльності, можуть розглядатися як особливі діяльності: мнемонічні, інтелектуальні, перцептивні. При вивченні поведінки людини маємо справу з вольовими й імпульсивними діяльностями (С.Л.Рубінштейн) [10]. Психологічне поняття «діяльність» слід відрізнити від його розуміння у виробничому сенсі. У цьому випадку діяльність – це елемент операції. У психології діяльність – одиниця діяльності, а операція – її частина або спосіб виконання (В.В.Чебишева). На думку О.М. Леонтьєва, дія може перетворитися в операцію, якщо мета, яка неодноразово досягається, усталено пов'язується зі способом досягнення, а враховуючи автоматизацію діяльності перестане осмислюватися і стає складовою структури діяльності, умовою виконання інших діяльностей (відбувається механізм зсуву мети на умову) [5].

Цікаві дослідження у визначеному напрямі провели Ж. Піаже і П.Я. Гальперін, незалежно один від одного. Л.Ф. Обухова проаналізувала особливості наукових поглядів Ж.Піаже і П.Я. Гальперіна у визначеному аспекті. Зокрема, Ж. Піаже характеризує дію як процес перетворення вихідного матеріалу і досягнення певного результату. Найважливішим елементом у цій об'єктивній характеристиці дії Ж. Піаже вважав сам процес перетворення [9]. П.Я. Гальперін припустив інший шлях – він розглядав дію як об'єктивний процес, зміст і форма якого наперед задані. Об'єктивно існує зразок дії і зразок продукту, яким воно повинне відповідати. Крім того, об'єктивно існує план досягнення цього продукту-результату, якому дія має відповідати для того, щоб бути успішною. Отже, виконання дії суб'єктом неможливе без орієнтування в об'єктивно заданих умовах його здійснення. Основні компоненти орієнтовної частини можуть бути задані або безпосередньо у вигляді явного зразка, або побічно, в прихованій формі, через систему завдань, проблемну ситуацію, яку суб'єкт має вирішити за допомогою цієї дії. Звідси витікає висновок, що дія суб'єкта складається з двох частин – орієнтовної і виконавчої. При цьому орієнтовна частина складає його спрямовуючий, психологічний механізм і визначає успішність дії в цілому [2].

П.Я. Гальперін підкреслював, що характеристика дії тільки за його виконавчою частиною недостатня. Це зауваження перш за все відноситься до позиції Ж. Піаже, який розглядав дію глобально, як цілісне утворення, не аналізуючи його внутрішню структуру, не розрізняючи психологічний і предметний зміст. Його увагу привертало в першу чергу логічний і фізичний аспекти дії, що П.Я. Гальперіном сприймалося як втрата власне психологічного предмету дослідження. Згідно поглядам П.Я. Гальперіна, підміна процесів і законів психології процесами і законами логіки, лінгвістики, математики та інших галузей знань є прихована і тому найбільш небезпечна форма редукціонізму, тому що вона усуває питання про внутрішні механізми психіки, а основне завдання психолога обмежує «збиранням фактів і матеріалів». Як психолога Ж. Піаже цікавлять факти, за якими він вбачає структури інтелектуальної діяльності дитини, що розвиваються, витоків яких знаходяться у предметній дії суб'єкта [9].

Для аналізу розвитку дії необхідно спочатку описати його властивості, характерні ознаки, які виявляються при переході від початкового стану зовнішньої, матеріальної дії до його кінцевої розумової форми. Якщо ж аналізувати теорію Ж.Піаже з позиції П.Я. Гальперіна, то можна відмітити, що Ж. Піаже характеризує дію за рівнем її виконання (зовнішня – маніпулювання з предметами, і внутрішня – розумова, здійснювана в плані уявлення); за ступенем її рухливості (незворотна – виконується в одному напрямі, і зворотна – здійснюється в двох взаємокомпенсуючих напрямках); за її повнотою (розгорнена – здійснюється з реальними предметами, і скорочена – виконується із символами). Такі властивості дії, як зворотність, реципрокність, ідентичність та ін., були відзначені Ж.Піаже завдяки зіставленню реального процесу розвитку з логіко-математичними моделями, та запозиченими вченим із загальної алгебри і формальної логіки.

У теорії формування розумових дій, створеною П.Я. Гальперіном береться до уваги, на відміну від концепції Ж. Піаже, значно більше психологічних показників дії. П.Я. Гальперін поділяє їх на первинні і вторинні. До первинних властивостей відноситься рівень виконання дії (матеріальний або

матеріалізований гучномовленнєвий; «зовнішній мові про себе» і внутрішній мові); міра диференціювання дії (розмежування постійного і мінливого); тимчасові і силові її характеристики. Вторинні, ще важливіші, але похідні від перших параметри дії: міра освоєння, розумність, свідомість, довільність, критичність. Психологічне дослідження, на думку П.Я. Гальперіна, має починатися не з констатації спонтанно протікаючого процесу, а зі створення системи умов, що забезпечують формування дії з наперед заданими властивостями [2].

Розглянемо в аспекті цих двох теорій, яким чином дія майбутніх учителів набуває своїх психологічних особливостей. Будемо спиратися на таке визначене основне положення: педагогічна діяльність являє собою множину педагогічних задач. На заняттях з педагогічних дисциплін (педагогіці, основ педагогічної майстерності та ін.) під керівництвом викладача студенти вчаться професійно розв'язувати різноманітні задачні ситуації, виконуючи певні дії. Так, у виховній діяльності можна передбачити лише послідовний розв'язок конкретних задач, орієнтованих на мету. Виховання не може задавати жорстку програму ефективного розв'язання виховних задач є позитивні зміни у свідомості учнів, в емоційному стані, поведінці та діяльності.

У процесі навчання таким критерієм є – рівень засвоєння ЗУН, оволодіння способами розв'язання пізнавальних і практичних задач, інтенсивність розвитку

При цьому викладач зосереджує увагу студентів на дії як на процесі перетворення, характеризує розвиток дії саме з погляду зміни цього процесу (Ж. Піаже). У результаті численних повторень на заняттях, а пізніше і під час педагогічних практик однієї і тієї ж дії в різних умовах у студента утворюється схема цієї дії. Розв'язуючи професійно орієнтовані задачні ситуації, студенти виконують дії за різними схемами, між якими поступово встановлюються зв'язки. Потім відбувається інтеріоризація схем, що склалися, які починаються з простого відтворення в плані представлення зовнішньої дії і завершується перетворенням узагальнених схем в операції. У ході інтеріоризації реальна дія із суб'єктами та об'єктами ситуації заміщується представленням її за допомогою символічних засобів, таких, як відстрочена імітація, розумовий образ і мова.

Переведення дії у внутрішній план відкриває для майбутнього педагога великі можливості для розвитку основ професійної майстерності. Це перш за все скорочення часу, необхідного для виконання системи подумки, і створення оптимальних умов для їх координації. Якщо на сенсомоторному рівні координація і структуризація дій здійснюються на основі емпіричних проб і успішність дії контролюється за його результатом, то на рівні інтеріоризованого виконання дії відкривається можливість для мисленнєвого уявлення результату дії ще до його виконання.

У майбутніх педагогів з'являється те, що за словами Ж. Піаже, можна назвати антиципованими і ретроактивними впливами на хід самої дії. Це означає, що у студента у процесі розв'язання педагогічної задачі, виникають ідеї, він вибудовує різні плани, обирає кращий з них. Подумки він переходить від одного критерію (або ознаки суб'єкту) до іншого, у нього розвивається здатність повернутися до попередніх міркувань і змінити початкову орієнтацію. Така інтелектуальна рухливість сприяє розвитку операторної зворотності.

Проте переведення дії у внутрішній план недостатньо для повного формування операцій. Інтеріоризація є тривалим і важким шляхом подолання егоцентричних ілюзій, пов'язаних з безпосередньою точкою зору на ситуацію. З цієї причини операції, що виникли в одній предметній сфері, не переносяться на інші параметри ситуації. Студент лише поступово усвідомлює, що розумова дія стає повністю зворотною. Спочатку студент опановує конкретним мисленнєвим способом, він здійснює його з опорою на ситуації, які виникають у реальній дійсності, а також урахувуючи певні відносини, які складаються в ситуації, що аналізується.

Суттєві зміни в розвитку розумових дій відбуваються, як відомо, у підлітковому та юнацькому віці. Зокрема, в студентські роки підвищує рівень абстрактного мислення. Майбутній педагог починає міркувати за допомогою словесних сформульованих гіпотез і витікаючих з них наслідків. Тільки у цей період він остаточно оволодіває логічною формою міркування. У свій час Ж. Піаже наголошував, що інтелектуальні операції виникають із зовнішньої дії і з народження до 15 років повільно і поступово розвиваються, проходячи ряд послідовних стадій, виявлених ученим за допомогою так званих «методів зрізів».

На думку П.Я. Гальперіна, принциповий недолік «методу зрізів» полягає в тому, що він обмежений спостереженням і констатацією того, як респондент діє, але не розкриває причини цих дій, оскільки не уявляє всієї системи умов, що визначають початкове орієнтування людини. П.Я. Гальперін розглядає дію як спрямоване, засноване на орієнтуванні перетворення із вихідного стану суб'єкту в наперед задане і створює для його аналізу новий метод. Традиційному способу дослідження психічного розвитку шляхом проведення вікових «зрізів» (роботи Ж. Піаже до цих пір вважаються у цій сфері вищим досягненням). П.Я. Гальперін протиставив цьому метод вивчення психічних явищ за допомогою їх цілеспрямованого формування. Головна умова успішного застосування нового методу – зміна позиції самого дослідника. Від констатації різноманітних явищ психічного життя він повинен перейти до

виявлення і створення умов, що забезпечують формування психічного процесу із заданими властивостями. Поняття такого повноцінного процесу визначається зовсім не суб'єктивним бажанням експериментатора. Навпаки, воно обумовлене певними об'єктивними вимогами системи завдань, які респондент повинен вирішити за допомогою формувального психічного процесу. Сильна сторона нового методу полягала перш за все в розробці об'єктивної системи вимог до конкретного психічного процесу і системи умов, що забезпечують виконання цих вимог.

Труднощі вирішення цього завдання очевидні, бо формування психічного процесу ніколи не починається з нуля. Якщо досліджувати ці особливості у майбутнього вчителя, то зрозуміло, що у нього вже є набутий досвід та певні уявлення, образи, і він уміє виконувати розумові, ідеальні дії. Тому викладач на заняттях спочатку перевіряє наявність знань й умінь студента, щоб визначити підґрунтя, на якому розпочати формування нового процесу.

Найбільше утруднення, проте, полягає в тому, що в спеціальних умовах навчання необхідно одержати нову ідеальну дію. Зазвичай, дослідники вважають, що потрібно тільки розвивати сформовані раніше ідеальні дії. Підкреслимо, що П.Я.Гальперін та його послідовники йдуть не від готових психічних дій до їх розвитку в якомусь окремому, конкретному випадку. Вони починають з нових форм предметної дії і лише потім формують ідеальні дії, перетворюють їх на нові психічні процеси.

Основне завдання формування дії складає побудова його орієнтовної частини, яка в розчленованому вигляді представляє структура об'єкту, зразок дії і намічений шлях його виконання. Завдяки визначеним орієнтирам забезпечується контроль за ходом дії, а виконавча частина дії є реалізацією цього шляху і отриманням заданого результату. Звідси витікає, що для формування нової ідеальної дії необхідна система орієнтирів, що забезпечує майбутнім учителям правильне і безпомилкове виконання дії з самого початку і далі відбувається його вдосконалення. За словами П.Я. Гальперіна, повна орієнтовна основа дії відкриває для випробовуваного «вільний і успішний рух до ясно представленної мети» [2]. За такою установкою кожна помилкова дія студента ставить перед викладачем завдання – знайти орієнтир, що дозволяє йому уникнути подальших помилок. Ось чому для роботи за цим методом для попереднього з'ясування самої орієнтовної основи дії особливо важливо простежити за студентами, які мають утруднення при розв'язанні педагогічних ситуацій. Помилки кращих студентів слугують показником неповноти орієнтовної основи дії. І навпаки, у слабких студентів відсутність помилок свідчить про повноту орієнтовної основи нової дії.

Складання орієнтовного підґрунтя – це перший етап формування ідеальної дії. На наступному етапі студент виконує дію у реальній навчальній ситуації. На третьому етапі дія супроводжується аналізом ситуації і відповідним коментарем. Якщо на попередньому етапі орієнтовна схема вперше перетворюється на дію самого студента, то на цьому етапі дія приймає форму думки і міркування. Коли така дія стає швидкою і безпомилковою, студент починає виконувати її за допомогою «зовнішньої мови про себе», тобто за допомогою мови беззвучною за формою, але розгорненою і соціалізованою, зрозумілою іншим студентам. Така дія стає розумовою. Але на цьому процес формування ідеальної дії не закінчується. У розумовому плані воно зазнає подальшої зміни – на думку П.Я. Гальперіна, мова, звукові образи слова ніби «йдуть» зі свідомості, в якій зберігаються лише значення слів. Тепер процес виступає для суб'єкта як думка про дію. Отже, згідно П.Я. Гальперіну, психологічним механізмом дії слугує його орієнтовна частина, а оптимальна регуляція дії здійснюється завдяки повній орієнтовній основі дії. У внутрішньому плані, який утворюється за допомогою мови, дія скорочується, автоматизується і стає думкою про цю дію.

Етапи психологічної еволюції дії, що описані П.Я. Гальперіном, відносяться до розвитку окремих психічних функцій. Вони були виявлені і підтверджені в численних дослідженнях пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) і рухових навичок у дітей і дорослих. П.Я.Гальперін завжди виходив з того, що психіка задана об'єктивно, вона закріплена в продуктах матеріальної і духовної культури суспільства і за певних умов засвоєння стає власною психічною діяльністю суб'єкта. Відтак, П.Я. Гальперін у своїх дослідженнях психічного розвитку йшов ніби «з кінця», «зверху», від аналізу об'єктивно заданої кінцевої форми поведінки до її становлення в індивіда в ході спеціального організованого формувального експерименту, де процес підпорядковується логіці побудови психічного явища з наперед заданими властивостями [2].

Ж. Піаже також постійно звертав увагу на кінцевий результат тобто цілісні логічні структури мислення, але він розглядав їх виникнення у віковому аспекті, починаючи з народження дитини [9]. По суті вчений, як і П.Я. Гальперін, вивчав розвиток психічних функцій (мислення, пам'яті, уваги, сприйняття), але на відміну від П.Я. Гальперіна простежував їх розвиток в онтогенетичній перспективі. Він йшов «від низу до верху», від витоків до вищих форм інтелектуальної діяльності. Саме тому процес, описаний ним, підпорядкований «логіці поступовості», коли попередня форма інтелектуальної діяльності підготовлює подальшу.

В інших наших експериментах перевірялася гіпотеза, згідно якої найбільш ефективною умовою для формування вміння розв'язувати педагогічні задачі або конфліктну ситуацію, студенти змушені

самостійно співвідносити зміни ситуації зі зміною її складників для того, щоб віддиференціювати інваріантний параметр ситуації від несуттєвого, змінного параметру. За таким способом навчання підкреслюється роль ситуації і суперечності, що в ній виникає і яка має навчити студента знаходити вирішення цієї суперечності і таким чином відбувається процес розвитку і перетворення початкового рівня його мислення.

Ще одна гіпотеза була запропонована женецькими психологами (А.П'єре-клермон). Згідно цієї гіпотези інтелектуальний розвиток особистості не можна розглядати в «соціальному вакуумі» і процес інтелектуального розвитку слід вивчати в контексті соціальної взаємодії. Саме соціальний конфлікт і його рішення стимулюють розвиток пізнавальних можливостей особистості. На певному етапі розвитку загальні дії індивідів залежать від вирішення протиріч між ними, а робота по подоланню конфліктів приводить до появи нових інтелектуальних структур. При такій інтерпретації формування логічних структур принципово обмежене, оскільки управляти процесом розвитку можна лише побічно, шляхом приведення в дію інших логічних або дологічних утворень, які були спонтанно набуті раніше.

Отже, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, педагогічного досвіду, виділяємо наступні етапи підготовки майбутніх педагогів до педагогічної дії:

1) орієнтувальний або чуттєво-образний (1 курс), на якому відбувається інтегрування професійного досвіду в контекст життєвого і соціокультурного (формування мотиваційної сфери, потреби у професійно-педагогічній діяльності, чуттєво-образне сприйняття діяльності вчителя);

2) основний – теоретичний (2-3 курси) – оволодіння синтезом психолого-педагогічних знань та методикою роботи з науковою педагогічною літературою, формування теоретичного мислення;

3) практичний (4 курс) – синтезування набутих знань, умінь та навичок у практичну діяльність, оволодіння сучасними розвивальними методами і технологіями; формування індивідуального педагогічного досвіду, роль рефлексії; участь особистості у саморозвивальній творчій діяльності, яка створює ситуацію успіху;

4) саморозвивальний (5 курс) – поглиблення теоретичних знань, усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку, набуття досвіду і засобів творчої діяльності.

У процесі поетапної професійної підготовки майбутні педагоги набувають педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню студентами сутності педагогічної дії і допомагає їм оволодіти комплексом професійних умінь: орієнтуватися у науковій літературі, збирати, структурувати, аналізувати і правильно використовувати інформацію; будувати власний сценарій професійного життя; програмувати індивідуальну траєкторію власного професійного життя; формувати позицію професіонала, розвивати прагнення до професійного росту; формувати готовність до гнучкої переорієнтації у рамках професії і поза неї; цілепокладання; формувати професійну самоготовність, свідомість, образ професіонала; розвивати готовність до навчання впродовж життя; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; володіти декількома видами діяльності, спілкування у рамках професії; оволодівати способами професійної діяльності у мінливих та особливих, екстремальних (нестандартних ситуаціях; оволодівати новими способами професійної діяльності, творчість, інновації у професійній праці; оволодівати основами педагогічної майстерності.

Водночас при розв'язанні студентами педагогічних задач розвиваються не тільки педагогічні дії, але й творчі вміння: аналізувати проблемні професійні ситуації; формулювати гіпотезу; ставити мету та завдання; винаходити загальні способи вирішення професійно орієнтованих задач; конструювати об'єкт із відомих елементів; бачити і знаходити нестандартні способи розв'язку задач; бачити і формулювати проблему; самостійно роботи узагальнюючи висновки, виділяти головне; швидко відшукувати необхідну інформацію; бачити конкретні ситуації, аналізувати і вирішувати їх; приймати відповідальні самостійні рішення; прогнозувати і передбачати мисленнєво соціально схвалений результат; у процесі вирішення задачі отримувати ціннісно орієнтовані результати.

Таким чином, розв'язання різних за типами і рівнями педагогічних задач сприяє підготовці майбутніх учителів до реалізації педагогічних дій у практичній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
3. Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навч. посібник. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 102 с.
4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
7. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др.-М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
10. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.М. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.